Warszawa • rok • II • 1934/5 • nr. 1

wrzesień

Przedszkole

miesięcznik

organ Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMIN.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-69.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . zł. 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

CZŁONKINIE SEKCJI Wychowawczyń Przedszkoli Z. N. P. otrzymują „Przedszkole" bezpłatnie.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, Sienna 15.

PRZEDSZKOLE

ROK II • 1934/5 • WRZESIEŃ • Nr. 1

Do Koleżanek

Rozpoczynając rok nowy, drugi istnienia „Przedszkola", przesyłamy Koleżankom i wszystkim naszym Czytelnikom serdeczne pozdrowienia. Oświadczamy jednocześnie, jak pisaliśmy to już w roku ubiegłym, iż współdziałanie Koleżanek z naszem, prawdziwie naszem własnem pismem, uważamy za bardzo pożądane. Prosimy o nadsyłanie artykułów na tematy specjalnie obchodzące wychowawczynie przedszkoli i zapytań z dziedziny organizacji przedszkola, pedagogiki, metodyki i spraw zawodowych. Na pytania będziemy odpowiadali, w miarę posiadanego miejsca, na łamach „Przedszkola" lub drogą korespondencji.

W roku ubiegłym zapoczątkowaliśmy ankietę na temat użyteczności radja w przedszkolu. Poglądy się różniczkują. Z pośród nadesłanych odpowiedzi większość rozpatruje sprawę teoretycznie. Ale nam chodzi przedewszystkiem o faktyczne wypróbowanie eksperymentu? Prosimy o dalsze próby tego rodzaju. To dopiero da nam możność skonkretyzowania zagadnienia. Po jego rozwiązaniu przystąpimy do wspólnego rozważania innych spraw z dziedziny pedagogiki przedszkolnej.

A spraw tych, jak wiadomo, jest bardzo dużo. Dotyczą one organizacji ogólnej, coraz ściślej ujmowanej przez państwowe władze oświatowe i wynikającej z tego organizacji wewnętrznej przedszkola; dotyczą też zagadnień pedagogiki i metodyki przedszkolnej jak również zagadnień praw i obowiązków zawodowych wychowawczyń przedszkoli. Jednocześnie celem naszym i zadaniem jest pogłębianie zrozumienia w społeczeństwie, czem jest przedszkole dla kształcenia osobowości dziecka i sposobienia go do nauki szkolnej.

Przystępujemy do pracy w nowym roku szkolnym z wiarą i zapałem, pragnąc jak najgoręcej, aby praca nasza przyczyniła się do podniesienia Wychowania Przedszkolnego w Polsce na poziom, odpowiadający ważności tej umiłowanej przez nas sprawy.

Redakcja.

Stefan Baley
Prof. Psych. Ped. Uniw. Warszawskiego

Badania nad społecznem zachowaniem się dzieci przedszkolnych

I. Cel i metoda badań.

Tak zwane lata przedszkolne, a więc okres sięgający od czwartego do szóstego, względnie siódmego roku życia, zwracają obecnie na siebie uwagę wielu psychologów i pedagogów w większej mierze, niż działo się to dawniej. Powody tego zjawiska są różne. Jednym z nich jest niewątpliwie żywe dziś powszechnie zainteresowanie sprawą rozwoju oraz kształcenia charakteru ludzkiego. Otóż pod tym względem dziecko przedszkolne wydaje się szczególnie wdzięcznym i ważnym przedmiotem obserwacyj i badań. Jest to okres, w którym dziecko obecnie wychodzi już częściowo poza sferę wyłącznie domowej opieki, dostając się do przedszkola. Specyficzna cecha tej instytucji wychowawczej w odróżnieniu od innych instytucyj tego samego rodzaju, nie wyłączając szkoły elementarnej, polega na tem, iż w przedszkolu dziecko, jakkolwiek oddaje się różnym zajęciom, przecież właściwie niczego się jeszcze systematycznie nie „uczy". Przyswaja sobie pewne sprawności i pewne wiadomości, przeważnie jednak w formie swobodnej zabawy. Nie ciąży tu nad wychowawczynią i nad dzieckiem żelazny program, który koniecznie musi być „wyczerpany". Niezwiązane ścisłym rygorem dziecko zachowuje swą spontaniczność, oddając się czynnościom, które je pociągają i sprawiają mu radość. Z tej racji ma wychowawczyni przedszkolna sposobność poznać usposobienie i zadatki charakteru dziecka o wiele lepiej, aniżeli to się dzieje na terenie szkoły elementarnej i średniej. Przyczynia się do tego jeszcze i ta okoliczność, iż dziecko w tym okresie mniej jeszcze potrafi maskować się; nie zdołało ono jescze stłumić wszelkich wrodzonych mu skłonności i porywów. Psychika jego jest wobec tego bardziej otwarta, bardziej dostępna zewnętrznej obserwacji.

Scharakteryzowana powyżej sytuacja zachęca psychologa do badań, dając mu nadzieję uzyskania ciekawych teoretycznych rezultatów. Pedagog ma natomiast inne jeszcze intencje. Sytuacja powyższa wydaje mu się dogodną do pewnych praktycznych poczynań. Chciałby zrobić próbę, czy tak bardzo przez niego pożądane, a w istocie tak bardzo trudne, próby urobienia charakteru człowieka nie dałyby pokaźniejszych rezultatów, gdyby zastosować je w tej swoistej fazie rozwoju duszy dziecięcej.

Badania dzieci przedszkolnych zapoczątkowane w roku ubiegłym przez Zakład Psychologji Wychowawczej U. W. w porozumieniu z kierownictwem Sekcji Wychowania Przedszkolnego miasta Warszawy objęły pomiędzy innemi także sfery powyżej wymienione. Badania te nie zostały jeszcze w całości wykończone i opracowane. Mamy zamiar wyniki ich wraz ze szczegółowym opisem metody badań ogłosić w czasie późniejszym. Nim się to jednak stanie, pragnę podać

na tem miejscu niektóre rezultaty, które może nie są bez znaczenia dla praktyki w przedszkolu. Muszę zaznaczyć, iż badania, z których częściowo zdaję sprawę, prowadziłem z ramienia Zakładu Psychologji Wychowawczej przy współudziale asystentki Zakładu, Pani Ewy Rybickiej, oraz czynnej współpracy członkiń Seminarjum naszego Zakładu, Pań Mentlikówny Wandy i Derwiszówny Marji. W szczególności wyliczenia statystyczne, na których opierać się będziemy w dalszym ciągu tego artykułu dokonane zostały przez p. Mentlikównę.

Dotychczasowe charakterologiczne badania naszego Zakładu w odniesieniu do dzieci przedszkolnych dotyczyły ich zachowania się w grupie. Warunki eksperymentu przez nas przeprowadzonego pozwalały dzieciom z jednej strony wykazać w jakim stopniu potrafią one już opanować egoistyczne popędy na rzecz drugich osób, a z drugiej strony ujawnić dojrzałość do współpracy, przyczem mogła również zaznaczyć się zdolność podjęcia inicjatywy ze strony poszczególnej jednostki. Technika prób była zupełnie prosta. Tylko przy jednej z nich posługiwaliśmy się specjalnie skonstruowanym do tego celu przyrządem. Wzorowaliśmy się przytem częściowo na badaniach pani Descoeudres, a częściowo na metodzie Henninga.

Odkładając szczegółowy opis techniki prób do późniejszego szczegółowego sprawozdania, podamy tu tylko pokrótce ,jaka była ich zasada. Wszystkich prób było sześć. W każdej z nich oprócz eksperymentatora brało udział dwoje dzieci rówieśników. W pierwszej próbie eksperymentator wręczał jednemu dziecku dwie lalki (jeżeli parą eksperymentującą były dziewczynki), względnie dwa samochody (jeżeli parą eksperymentującą byli chłopcy). Jedna lalka była większa i okazalsza, a druga mniejsza i mniej strojnie ubrana. Analogiczną różnicę wykazywały samochody. Otóż dziecku, które otrzymało samochody, względnie lalki, polecono, ażeby według własnego uznania jedną lalkę, względnie jeden samochód, zatrzymało dla siebie do zabawy, a drugą wręczyło swemu towarzyszowi, względnie towarzyszce. Mogło zatem dziecko postąpić „egoistycznie", zatrzymując dla siebie cenniejszy przedmiot, a dając towarzyszowi mniej wartościowy, mogło też zachować się „altruistycznie", postępując odwrotnie. D r u g a zkolei próba opierała się na tej samej zasadzie. Dziecko dostawało dwie piłki, jedną większą kolorową, a drugą mniejszą szarą i miało według własnego uznania zatrzymać jedną sobie, a drugą dać drugiemu dziecku. T r z e c i a próba, podobna do tej, którą stosowała pani Descoeudres, polegała na tem, iż dziecko dostawało trzy czekoladki i miało podzielić się niemi z drugiem. We wszystkich trzech próbach mogły zatem dzieci ujawnić egoizm lub altruizm. Inny nieco charakter miały trzy następne próby. W pierwszej z nich, a więc w c z w a r t e j zkolei, dzieci miały wrzucać pieniądze do t. zw. „kasy". Kasa ta była specjalnym przyrządem, o wyglądzie pudełka zaopatrzonego w dwa przeciwległe otwory, przez które wrzucać można było do środka „pieniądze" (krążki metalowe). Każde dziecko miało przez otwór, znajdujący się po jego stronie, wrzucać część „pieniędzy", które otrzymało na „własność". Przyrząd skonstruowany był jednak w ten sposób, iż oba otwory nie były równocześnie dostępne. Umieszczona na osi deseczka zasłaniała jeden z nich, kiedy drugi był otwarty. Dziecko mogło zatem wrzucać do swego otworu dopiero po odsunięciu deseczki, która jednak zamykała wtedy drugi otwór. Chcąc zatem powrzucać krążki, dzieci musiały jakoś zorga-

nizować pracę. Mogło to być albo tak, że wrzucały naprzemian po kolei, albo też tak, że najprzód jedno dziecko wrzuciło wszystkie swoje krążki (w liczbie 10), a potem dopiero drugie. W tym przypadku, oczywiście, drugie dziecko byłoby skazane na cierpliwe wyczekiwanie. W próbie piątej pokazywano parze dzieci domek z klocków, a kiedy go one już obejrzały, dawano im klocki, proponując, ażeby wspólnie spróbowały zbudować taki sam domek. W próbie szóstej parze dzieci siedzących obok siebie wręczano książeczkę, proponując, ażeby ją razem obejrzały i powiedziały następnie, czy pokazywano im już taką książkę w przedszkolu ,do którego uczęszczają. Widzimy zatem, iż te trzy ostatnie próby odwołują się do zdolności współpracy dzieci.

Opisane powyżej próby można oczywiście, jeżeli ktoś chce, określić jako pewnego rodzaju testy charakterologiczne. Jakich rezultatów mogliśmy oczekiwać z ich przeprowadzenia? Szło nam przedewszystkiem o to, ażeby poznać zachowanie się dzieci w warunkach eksperymentu i przez to wyrobić sobie pewien pogląd na stopień rozwoju „moralnego", który osiągają dzieci w tych właśnie latach. Musieliśmy jednak, oczywiście, zdawać sobie przytem sprawę, iż warunki eksperymentu są mimo ich „naturalnego" charakteru przecież poniąkąd sztuczne. Sztuczność ta polegała już chociażby tylko na obecności eksperymentatora, który kontrolował wyniki prób. Szło więc o to, ażeby rezultat próby skonfrontować z opinją,którą wyrobiło sobie dziecko w przedszkolu w swobodnem zachowaniu się, a którą to opinję przekazywała nam wychowawczyni danego przedszkola. Przy takiej konfrontacji mogła ujawnić się większa lub mniejsza zgodność wyników testu i wyników obserwacji w przedszkolu. Mogły też jedne z pośród stosowanych testów okazać pod tym względem zgodność większą, inne mniejszą. Wysuwało się zatem dalej zagadnienie djagnostyczności poszczególnych prób i ich wzajemnej korelacji.

Przejdziemy teraz do krótkiego przeglądu wyników naszych prób, zaczynając od trzech pierwszych, tych, które, jak widzieliśmy, badają „moralną" sferę psychiki przedszkolnego dziecka.

II. Próby na „egoizm" względnie „altruizm".

Wyniki trzech pierwszych prób rozwiewają przedewszystkiem obawę, którą mógłby ktoś mieć co do ich znaczenia ze względu na fakt, iż przy decyzji dziecka był obecny eksperymentator, a oprócz tego z reguły jeszcze wychowawczyni danego przedszkola. Otóż mógłby ktoś mniemać, iż obecność świadków skłoni dziecko do decyzji, która wypływać będzie z intencji zadośćuczynienia domniemanym postulatom tych właśnie świadków, a nie szczerym intecjom dziecka. Że obawa takiego skrępowania byłaby przesadną, dowodzi tego fakt, że odrazu w pierwszej próbie 50% badanych przez nas sześcioletnich dzieci postąpiło „egoistycznie", zatrzymując dla siebie ten przedmiot, który im bardziej się podobał. Że ten duży procent dzieci świadomie zatrzymywał dla siebie przedmiot uznany za bardziej wartościowy, to wynika niedwuznacznie z wywiadu, przeprowadzonego z temi dziećmi już po dokonanym wyborze. Wiele z nich na pytanie, dlaczego zatrzymały sobie tę właśnie lalkę, czy też samochód, odpowiadało wyraźnie: „bo ten samochód (ta lalka) jest ładniejszy (a)". Tak samo w drugiej próbie padł duży procent „egoistycznych" decyzyj. Tylko w trzeciej jest on stosunkowo mały. A więc próby takiego rodza-

ju mają sens nawet, jeżeli dokonywują się pod okiem osób starszych, obdarzonych autorytetem w stosunku do dziecka. Że w odniesieniu do dzieci młodszych czynnik krępowania się obecnością starszego będzie mieć wpływ jeszcze mniejszy, jest rzeczą oczywistą.

Wysuwa się teraz zkolei pytanie, czy i jaka zachodzi korelacja między temi trzema próbami: Czy przy poddaniu wszystkim trzem próbom tych samych dzieci ilość „egoistów" i „altruistów" będzie przy każdej próbie taka sama i czy obejmować będzie te same dzieci; to znaczy, czy to samo dziecko, które wybrało ładniejszą lalkę, zatrzyma także dla siebie ładniejszą piłkę, i wreszcie zatrzyma sobie dwie czekoladki, dając towarzyszowi tylko jedną. Sprawa ta jest bardzo ważna. Idzie mianowicie o to, czy mamy prawo wydawać jakąś opinję o dziecku już na podstawie jednej próby, przewidując na podstawie zachowania się dziecka w danej sytuacji zachowanie się jego w sytuacji innej, która jednak wydaje się pokrewna. Wiadomo, iż jest to jeden z najtrudniejszych punktów eksperymentalnej charakterologji współczesnej. Otóż badania nasze potwierdzają ostrożność tych, którzy wzbraniają się wyrokować coś o „moralności" dziecka na podstawie jednej tylko próby. Mianowicie okazało się, że jednakowe zachowanie się w próbie pierwszej i drugiej miało miejsce tylko w 52% wypadków. Próba pierwsza i trzecia wykazują taką zgodność w 48% przypadków, a próba druga i trzecia znowu w 52%. Liczby te odnoszą się do wspomnianej już grupy sześcioletnich dzieci. Widzimy zatem, iż dziecko, które zachowało się egoistycznie przy danej próbie, może za chwilkę przy bardzo podobnej innej próbie okazać się altruistą. Odgrywają tu zatem rolę pewne czynniki zmienności, których istoty uchwycić w tej chwili nie jesteśmy jeszcze w stanie. Jak zawikłane zachodzić tu mogą stosunki, na to wskazuje dokładniejsza analiza uzyskanych rezultatów. Wspomnieliśmy już poprzednio, iż w próbie pierwszej ilość egoistycznych decyzyj była nieco większa, aniżeli połowa ogółu decyzyj. Otóż, jest rzeczą interesującą, że ilość zachowań się egoistycznych zmniejsza się kolejno od próby do próby. Zjawisko to mógłby ktoś tłumaczyć w ten sposób, iż próby dalsze są mniej „kuszące", aniżeli próby początkowe. Otóż, jest rzeczą niezmiernie trudną ustalić dokładnie siłę „ponęty" różnych przedmiotów w odniesieniu do każdego dziecka. Być więc może, że i ten czynnik odgrywał w odniesieniu do pewnej grupy dzieci jakąś rolę. Niewątpliwie jednak wchodzi tu w grę także czynnik inny, jakkolwiek tylko niektóre dzieci potrafiły nadać mu wyraz słowny. Mianowicie dziecko, które w pierwszej próbie wybrało rzecz ładniejszą, sądziło, iż dla „równowagi" powinno przy próbie drugiej zrobić ustępstwo towarzyszowi. Naodwrót dziecko, które zdobyło się na „poświęcenie" przy próbie pierwszej, mogło sądzić, iż poświęcenie to nie powinno iść zbyt daleko i że ma ono prawo przy drugiej próbie poszukać sobie rewanżu. Zaznaczamy jednak, celem uniknięcia nieporozumienia, iż dzieci przez nas badane nie wiedziały o tem, iż po pierwszej próbie przyjdą jeszcze jakieś dalsze. Próba druga, względnie trzecia, uzupełniała zatem niejako w sumieniu dziecka próbę początkową, tak że rezultatu każdej z nich nie można było oceniać oddzielnie. Wynika też stąd, iż byłoby rzeczą niesłuszną oceniać definitywnie dziecko na podstawie wyniku samej próby pierwszej, skoro niektóre z dzieci w próbie drugiej korygowały i równoważyły niejako to, czego dokonały w próbie pierwszej.

Nasuwa się teraz druga niemniej ważna kwestja. Idzie mianowicie o to,

w jakim stopniu rezultaty prób pokrywają się z wynikami dłuższej swobodnej obserwacji dziecka w jego naturalnych warunkach życiowych. Jest to więc zagadnienie djagnostyczności prób. Ażeby znaleźć odpowiedź na to pytanie, porównywaliśmy wyniki testów z opinją wychowawczyń, które znały dobrze dzieci z obserwacji na terenie przedszkola. Musimy jednak zaznaczyć, że w odniesieniu nie do wszystkich dzieci przez nas podanych udało się nam uzyskać taką szczegółową opinję. Wnioski nasze w tej sprawie opierają się zatem na materjale dziecięcym niezbyt obfitym, bo wynoszącym tylko 30 wypadków. (Ogólna ilość zbadanych sześciolatków wynosiła 68). Otóż, zgodność między rezultatem testu, a opinją wychowawczyni o altruizmie, względnie egoizmie, danego dziecka wynosi przy teście pierwszym 65%, przy drugim 38%, a przy trzecim 59%. Widzimy zatem, iż test drugi sam dla siebie wzięty jako środek djagnostyczny, raczej wprowadzałby nas wbłąd, aniżeli mówił prawdę. Natomiast test pierwszy i trzeci ujawniają większą ilość przypadków zgodnych, aniżeli niezgodnych. Testy te zatem posiadają pewną pozytywną djagnostyczność, jakkolwiek niezbyt wysoką. Najbardziej djagnostyczny okazuje się test pierwszy. Prawdopodobnie właśnie fakt, iż jest on pierwszym z serji, przyczynia się do podniesienia jego djagnostyczności. Być może, iż pierwsza próba „zaskakuje" niejako dziecko, nie pozwalając mu na refleksję i że wobec tego w tej próbie dusza jego najlepiej się odbija. Z tego, co mówiliśmy poprzednio, wynika jednak, iż pełna testowa ocena moralnej sfery dziecka wymagałaby uwzględnienia oprócz wyników próby pierwszej także wyniku prób następnych. Sprawiedliwa ocena dziecka na podstawie rezultatów badań testowych tak, by posiadała ona największe prawdopodobieństwo zbieżności z kompetentną opinją pedagogiczną, nie jest zatem rzeczą łatwą.

Z innych rezultatów wymienić wypadnie fakt, iż przy równej ilości badanych chłopców i dziewczynek większą ilość altruistycznych decyzyj wykazały w sumie dziewczęta. Zbyt mała ilość osób badanych nie pozwala nam twierdzić napewno, że natrafiamy tu na ogólniejszą właściwość, różnicującą obydwie płci. Fakt jednak wart jest zanotowania.

III. Próby współpracy.

Przejdziemy teraz zkolei do omówienia wyników trzech dalszych prób, które, jak wiadomo, stawiają dzieci wobec zadania współpracy. Wprawdzie i przy tych próbach zachowanie się dziecka mogło być mniej lub więcej egoistyczne. Mogło ono w większym lub mniejszym stopniu liczyć się z tem, iż ma towarzysza, któremu przy wykonaniu danego zadania powierzono równorzędną rolę. Moment ten jednak ustępuje tu na drugi plan w porównaniu z momentem zdolności współpracy i wykazania inicjatywy. Z tego względu ograniczamy się przy omawianiu wyników tych prób jedynie do tej tylko strony zachowania się dzieci.

Zaczniemy od współpracy. Badania nasze wszystkiemi sześcioma próbami przeprowadziliśmy na dwu grupach dzieci przedszkolnych: młodszych czteroletnich i starszych sześcioletnich. Ponieważ jednak ilość dzieci młodszej grupy przez nas dotychczas zbadanych jest jeszcze dość nikłą, przeto omawiając w poprzednim rozdziale wyniki badań trzema pierwszemi testami, ograniczyliśmy się jedynie do grupy dzieci starszych, 6-letnich, jak to zresztą zaznaczono. Jed-

nakowoż w odniesieniu do trzech ostatnich prób zachowania się grupy młodszych dzieci w odróżnieniu od starszych jest tak charakterystyczne i tak rzucające się w oczy, iż nie możemy go pominąć. Zjawisko, które mamy na myśli, występuje jaskrawo zwłaszcza przy próbie piątej, w której, jak wiadomo, dzieciom polecano budować domek z klocków. Para dzieci poddanych próbie siedziała zawsze razem blisko obok siebie po tej samej stronie stoliczka, a eksperymentator, dawszy dzieciom najprzód do obejrzenia model, zwracał się do dzieci, jak już wiemy, z apelem, aby zbudowały one r a z e m taki sam domek. Słowo „razem" było wymawiane zawsze ze specjalnym naciskiem, a eksperymentator, przemawiając do dzieci, dbał o to, ażeby wzrok jego nie był skierowany specjalnie na jedno dziecko. Kładł przytem klocki przed dziećmi tak, ażeby znajdowały się one w równem oddaleniu od obojga. Trzeba może jeszcze dodać, iż ilość klocków wręczonych dzieciom pozwala na zbudowanie jednego tylko domku, takiego właśnie, jaki przedstawiał model.

Otóż przy identycznych warunkach eksperymentu dzieci czteroletnie zachowywały się inaczej, aniżeli sześcioletnie. Wszystkie dzieci sześcioletnie rozumiały instrukcję w ten sposób, iż mają zbudować j e d e n domek. Budowały go albo razem, albo też jedno dziecko przypatrywało się biernie temu, co robi drugie. W każdym razie nie próbowały budować d w ó c h domków. Natomiast dzieci czteroletnie postępowały przeważnie tak, iż każde chwytało część klocków i usiłowało budować każde na swojem polu oddzielny domek. Oczywiście, nie dało się to żadną miarą uskutecznić. Ale nawet takie niepowodzenie w próbie nie naprowadzało dzieci na myśl, iż wszystkie klocki trzeba zużyć do budowy jednego domku. Dzieci czteroletnie zachowywały się zatem przeważnie tak, jakgdyby słowo r a z e m było dla nich jeszcze niezupełnie zrozumiałe. „Razem" znaczyło dla nich: i jedno i drugie równocześnie. Zjawisko to jest niewątpliwie interesujące ze względów zarówno psychologicznych, jak pedagogicznych. Porównywując zachowanie się dzieci cztero i sześcioletnich w tym teście widzimy, iż w czasowych ramach pobytu w przedszkolu dokonywuje się u dzieci bardzo poważny krok rozwojowy w zakresie umiejętności współpracy.

Skoro przy omówionej właśnie próbie dzieci czteroletnie niezdolne były nawet zrozumieć należycie intencji skierowanego do nich apelu i każde z nich pracowało na własną rękę, to jasna rzecz, iż nie mogło w tym wypadku być mowy o jakieś współpracy, opartej na wzajemnem porozumieniu. Nie znaczy to jednak, jakoby dzieci czteroletnie do takiej współpracy nie były wogóle zdolne. Trzeba było tylko zmienić warunki. I tak, jest rzeczą ciekawą, że próba czwarta (rzucanie pieniędzy do kasy) mimo swego sztucznego poniekąd charakteru, prowokowała już u dużego procentu dzieci czteroletnich, a tembardziej sześcioletnich, zorganizowaną współpracę. Dzieci dość łatwo wpadały na to, ażeby pieniądze rzucać kolejno ,przyczem często jedno dziecko, wrzuciwszy monetę, mówiło do drugiego „teraz ty wrzuć", względnie przesuwało nakrywkę aparatu w ten sposób, ażeby umożliwić towarzyszowi wrzucenie jego monety. Być może jednak, iż zasada współpracy narzucała się niejako sama przy tej próbie, tak iż odkrycie jej i zastosowanie się do niej nie wymagało dużego wysiłku myślowego. Nie znaczy to jednak, aby wszystkie dzieci bez wyjątku zastosowały się do owej zasady „naprzemiennego" kolejnego wrzucania. Zdarzały się, chociaż rzadziej i takie wypadki, że każde dziecko

starało się wrzucić samo jaknajwięcej monet, nie oglądając się na towarzysza. Bywało też i tak, iż dzieci zaczynały wrzucać naprzemian każde po jednej monecie, a potem przechodziły do większych ilości. Jak widzimy, konstrukcja przyrządu pozwalała na „nieuczciwą" rywalizację, która mogła polegać na tem, iż dziecko, odsłoniwszy otwór do kasy po swojej stronie, usiłowało wykorzystać tę sytuację i, nie dając towarzyszowi przesunąć nakrywki, usiłowało rzucić do kasy odrazu wszystkie swoje pieniądze. Wypadki takie zdarzały się, ale dość rzadko; być może, iż obecność starszych świadków wywierała tu na dzieci bardziej agresywne pewien wpływ hamujący. Zaznaczyć jeszcze wypadnie, iż rywalizację taką obserwowaliśmy tylko u chłopców. Dziewczęta, chociaż badane w tych samych warunkach i w tej samej ilości, nie postępowały nigdy w ten właśnie sposób. Znajdujemy tu zatem nową cechę, która przy naszych próbach różnicuje chłopców od dziewcząt.

Jakkolwiek zatem w ramach naszych prób ujawniła się pewna zdolność dzieci przedszkolnych do zorganizowanej współpracy, to przecież musimy powiedzieć, uwzględniając rezultaty wszystkich trzech prób, iż zdolność ta znajduje się na bardzo niskim jeszcze poziomie. I tam nawet, gdzie niema rywalizacji i gdzie każde dziecko nie pracuje na własną rękę, mamy do czynienia raczej ze wzajemnem pomaganiem sobie, względnie ustępowaniem, aniżeli ze współpracą w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Przy budowie domków najczęściej dzieje się tak (i to u dzieci sześcioletnich), że któreś z dzieci samowolnie bez porozumienia z towarzyszem, chwyta któryś z klocków i zaczyna budować n a w ł a s n e m p o l u to znaczy bezpośrednio przed sobą. Drugie dziecko wtedy jakoś pomaga, wyszukując odpowiednie klocki i nakładając je na klocki ustawione już przez towarzysza. Niema jeszcze wyraźnego porozumienia. Niema też poczucia, że jeżeli warunki współpracy dla obu partnerów mają być równe, to miejsce budowy powinno znajdować się pośrodku między partnerami, a nie po stronie jednego z nich. Ten, jeżeliby się tak można wyrazić, brak symetrji, czy też równowagi we współdziałaniu, objawia się także przy teście oglądania książeczki. I tu z reguły któreś z dzieci samorzutnie bierze do rąk książeczkę, ułożoną przez eksperymentatora w równem oddaleniu od obojga dzieci i zaczyna oglądać ją, pozwalając niejako drugiemu dziecku patrzeć również na kartki książki w miarę, jak ono je obraca. Niema wśród dzieci dyskusji słownej co do tego, które z nich weźmie książkę i będzie obracało jej kartki; co jednak ciekawsze i zdawałoby się dziwne ,niema dyskusji na temat ostatecznego rezultatu obejrzenia. Jak wiadomo, eksperymentator stawia obojgu dzieciom razem żądanie wypowiedzenia się na temat, czy widziały taką książkę w przedszkolu. Dla wyjaśnienia dodać trzeba, iż taka para równocześnie badanych dzieci obejmowała zawsze wychowanków tego samego przedszkola. Otóż, po obejrzeniu dzieci dawały odpowiedź na postawione pytanie. Odpowiedź ta wypadała zawsze ujemnie, gdyż celowo pokazywaliśmy dzieciom książeczkę, nieznaną w przedszkolach. Odpowiadało przytem zawsze j e d n o dziecko, nie pytając poprzednio drugiego o jego opinję, dając jednak mimo to odpowiedź nie w imieniu własnem tylko, lecz jakgdyby za siebie i za towarzysza. Mianowicie, gdy eksperymentator pytał: „czy macie taką samą książeczkę w przedszkolu?" dziecko odpowiadało „nie, nie mamy". Takie postępowanie dzieci jednak częściowo tylko tłumaczy się w ten sposób, iż dziecko postępuje samowolnie, nie odczuwając jeszcze potrzeby oglądania się na to-

warzysza i respektowania jego opinji, częściowo natomiast tłumaczyć je można, idąc za wzorem Piaget'a, jako pewien objaw wiary w „powszechność myśli". Skoro dla dziecka po obejrzeniu książki jest jasne, że książki takiej w przedszkolu nie pokazywano, to nie wątpi ono, że rzecz ta jest tak samo jasna także dla jego towarzysza. W każdym razie jednak w rezultacie współpraca dzieci ma, jak to już zaznaczyliśmy, charakter jeszcze bardzo powierzchowny. Widzi się tu, jak powoli dojrzewa człowiek do zrozumienia pewnych postulatów społecznego współdziałania, które dla dojrzałego wydają się prawie oczywiste.

Przejdziemy teraz do momentu inicjatywy, którą ujawniały dzieci podczas trzech ostatnich prób, a w których uzewnętrznia się pewna właściwość ich charakteru. Inicjatywa, którą tu spotykamy, ma społeczny charakter i posiada pewne punkty styczne z tem, co określane bywa, jako zdolność do przewodzenia. Przy próbach naszych objawia się ona w ten sposób, iż dane dziecko kieruje czynnością zaproponowaną przez eksperymentatora, narzucając przytem w pewnych granicach swoją wolę współtowarzyszowi. Przy próbie z kasą np. objawia się to w ten sposób, iż dane dziecko pierwsze przesuwa przykrywkę na swoją stronę, a potem albo samo przesuwa ją w stronę towarzysza, ażeby umożliwić mu wrzucenie, albo też wprost poleca mu: „teraz ty wrzucisz". Przy budowie domku dziecko takie pierwsze chwyci klocki i zacznie ustawiać, pozwalając tylko drugiemu dziecku podawać sobie klocki, które uzna za potrzebne. Przy próbie szóstej dziecko takie będzie tem, które weźmie do rąk książeczkę i będzie przewracało kartki, pozwalając drugiemu przyglądać się przytem obrazkom i ewentualnie orjentując się z wyrazu twarzy, czy obejrzał on już obrazek i czy wobec tego można już daną kartkę odwrócić.

Zobaczymy teraz, jaką wartość poznawczą posiadają nasze próby w odniesieniu do tej właśnie cechy osobowości. Wyliczenia nasze (przeprowadzone dokładniej dotychczas jedynie w odniesieniu do dzieci sześcioletnich) wykazują, iż próby te zdają się posiadać wyższą wartość, aniżeli trzy próby pierwsze. Okazało się mianowicie, że zachodzi dość znaczna zgodność rezultatów poszczególnych testów między sobą oraz z opinją wychowawczyń. I tak, test czwarty okazał się zgodny z testem piątym w 70% przypadków, czwarty z szóstym w 75%, a piąty z szóstym w 82% przypadków. Wszystkie trzy testy razem wykazują 63% zgodności między sobą, to znaczy w 63% przypadków dziecko, które wykazało inicjatywę w jednym z trzech testów, wykazało ją także w dwóch pozostałych.

Co się tyczy zgodności rezultatów testów z opinją wychowawczyń o zdolności inicjatywy u poszczególnych dzieci, to zachodzi ona w 68% wypadków przy teście czwartym, w 70% przy piątym, a w 72% przy szóstym. Jest to zatem zgodność wcale znaczna.

Nasuwa się teraz pytanie, jaki jest powód tej różnicy w stopniu djagnostyczności obu grup testowych. Powód może leżeć częściowo w samej technice testów. Testy współpracy są może lepiej dobrane, aniżeli testy „egoizmy". Zdaje się jednak pewną rolę odgrywać inny czynnik. Wykazywanie inicjatywy nie jest w poczuciu dziecka niczem zdrożnem, nie wystydzi się ono jej wobec dorosłych świadków. Może zatem ją podczas próby swobodnie rozwinąć. Natomiast pierwsze trzy próby apelują do „moralności", którą pewna część dzieci odczuwa już jako przymus. Dzieci zdają sobie częściowo sprawę z tego, iż

pewne formy zachowania się w tym zakresie mogą cieszyć się aprobatą dorosłych świadków, a inne spotkać się z osądzeniem. Zresztą częściowo i w nich samych obudziło się już zapewne t. zw. sumienie, które nie pozwala im folgować swobodnie wszelkim popędom. Stąd właśnie wahania i chwiejności, znajdujące wyraz w chwiejnych wynikach prób. Wynika stąd, iż badanie charakteru nie we wszystkich jego sferach jest jednakowo łatwe. Są warstwy, które manifestują się łatwiej i w sposób bardziej zdecydowany, są inne trudniej dostępne i bardziej chwiejne w swoich objawach. Z różnicami temi liczyć się będzie musiał badacz charakteru już w odniesieniu do przedszkolnego wieku dzieci.

IV. Wnioski praktyczne.

Nasuwa się teraz pytanie, czy i jaki praktyczny rezultat mogą mieć badania, z których zdaję sprawę. Cel ich był raczej teoretyczny. Sądzimy jednak, iż wyniki badań takich nie są pozbawione wszelkiego praktycznego znaczenia. Przedewszystkiem mogą mieć one pewne znaczenie dla „klinicznego" psychologa, tego, do którego skierowane bywają t. zw. trudne przypadki z przedszkolnego terenu. Wszystko jedno czy będzie to psycholog, pracujący w klinice dziecięcej, czy też w jakiejś szkolnej poradni. Rolę psychologa takiego może oczywiście pełnić także lekarz odpowiednio przygotowany. Wiemy, jak nikłe dotychczas są środki, któremi rozporządza psycholog, jeżeli poza sferą intelektualną chciałby wniknąć także w uczuciowo-charakterową sferę psychiki dziecka. I tu w braku lepszych sposobów omówione powyżej próby mogą oddać psychologowi pewną usługę. Nie wystarczą one, oczywiście, by charakter danego dziecka do gruntu przeniknąć, mogą jednak stanowić pewien punkt wyjścia i pozwolić na pierwszą ogólnikową orjentację. Sądzę, iż poza sprawą djagnozy, próby takie stanowić mogą również punkt wyjścia rozmowy leczniczej pomiędzy psychologiem klinicznym a dzieckiem. Przeprowadzenie próby ujawnia lekarzowi pewną formę zachowania się dziecka np. egoistyczną, względnie agresywną, lub też przeciwnie bierną i nieśmiałą. Ta forma zachowania się może być przedmiotem dyskusji pomiędzy psychologiem a dzieckiem .

A jaki sens mieć mogą takie badania dla samych wychowawców, względnie wychowawczyń w przedszkolach? Zdaje mi się, iż mają one znaczenie przedewszystkiem jako pokaz struktury charakterowej sfery psychiki dziecka, będącej przedmiotem wychowawczego oddziaływania. Próby te ujawniają dane stadjum na linji rozwoju od egoizmu do altruizmu, od egocentryzmu społecznego do współpracy w okresie wieku przedszkolnego. Wykazują one, co dziecko, idąc po tej linji, już zdobyło, a co dopiero z czasem zdobyć będzie musiało. Rzecz jasna, iż wychowawca wie dużo o tych sprawach bez uciekania się do eksperymentu na podstawie codziennego wychowawczego kontaktu z dzieckiem. Próby powyższe pozwalają jednak na określenie stopnia rozwoju dzieci w tym wieku w sposób bardzo ścisły, poniekąd ilościowy. Sytuacja, przed którą staje wychowawca, staje się wskutek tego lepiej sprecyzowana i bardziej jasna. Nie znaczy to, iżbyśmy wysuwali żądanie, ażeby na terenie każdego przedszkola wszystkie dzieci bez wyjątku poddawane były tego rodzaju próbom. Wystarczy, jeżeli psycholog na dostatecznej liczbie przypadków ustali to, co nazwać będziemy mogli typowem zachowaniem się dziecka przed-

szkolnego w danych sytuacjach. Do takich typowych form zachowania się dziecka może być zastosowana typowa reakcja wychowawcy, która oczywiście w miarę indywidualnych odchyleń od typowego zachowania się wymagać będzie indywidualnych odchyleń w sposobie reakcji. Rzecz prosta, że nasze badania stanowią tylko drobny przyczynek do realizacji tego programu.

Ale próby powyższe pozwalają jasno wyłonić się zagadnieniom, które wychowawca w pracy swojej będzie musiał uwzględnić. Stając wobec faktu egoizmu i egocentryzmu dziecka, wobec słabej jego zdolności do współdziałania, wychowawca będzie musiał zastanowić się nad tem, w jaki sposób on może i powinien ułatwić dziecku przezwyciężenie czynnych tu popędów i skłonności. Musi rozstrzygnąć, co jest mniej, a co bardziej pilne, co należy natychmiast zwalczać, względnie rozwijać, a co lepiej jest zostawić na razie bez ingerencji.

Jeżeli jednak próby powyższe przyczynić się mogą do ujawnienia stanu faktycznego, to nie sądzimy, ażeby wynikały z nich wprost bezpośrednio wskazówki do działania wychowawczego. Zaznaczyliśmy już, że stać się one winny jedynie punktem wyjścia zagadnienia wychowawczego, które wymaga oddzielnego przemyślenia i rozpatrzenia. I tak np. badania nasze ujawniły, iż dość duży procent dzieci przedszkolnych starszych nietylko postępuje „egoistycznie", ale nawet otwarcie przyznaje się do egoizmu. Dzieci te na pytanie eksperymentatora bez wahania i bez żenady podają, iż pewne przedmioty oddają drugim dlatego, że są gorsze, a inne zatrzymują dla siebie dlatego, że uważają je za lepsze. Czy wynika stąd jednak, iż przedszkole powinno zabrać się energicznie do tłumienia tego egoizmu i do wpajania dzieciom zasad altruistycznych? Otóż to jest, zdaniem naszem, zagadnienie osobne, którego rozstrzygnięcia nie można oczekiwać z opisanych powyżej prób. Przecież przedszkole niewątpliwie w ten lub inny sposób ciągle wpływa na dzieci w sensie coraz większego ich uspołecznienia. Czyni to jednak w sposób łagodny, bez forsowania i nacisku. Jeżeli więc te sposoby nie są wystarczające w odniesieniu do pewnej liczby dzieci, ażeby przyjęły one pożądane przez nas zasady, to czy nie lepiej jest pozwolić im zatrzymać jeszcze przez czas jakiś ich egocentryczne nastawienie, które samo z czasem pod wpływem współżycia w gromadzie zniknąć może, aniżeli przemocą narzucać dziecku coś, do czego ono jeszcze nie dojrzało! Jest to trudne zagadnienie pedagogiczne, które wykracza jednak w sposób zdecydowany poza ramy psychologicznego eksperymentu. To też pomagając pedagogowi w ujawnieniu stanu faktycznego, psycholog powinien być dalekim od tego, ażeby w sposób niebaczny narzucać jemu wychowawcze wskazania. O nich pomyśleć musi raczej wychowawca sam.

Jeżeli próby powyższe mogą być pouczające dla samego wychowawcy, to tembardziej będą one instruktywne dla kogoś, kto, przygotowując się do tej roli, chce zapoznać się bliżej z psychiką dziecka. Sądzimy więc, iż próby te mogą służyć z pożytkiem jako demonstracja przeprowadzana w ramach nauki psychologji w seminarjach względnie liceach nauczycielskich i wychowawczyń przedszkoli.

Na zakończenie chcę spełnić miły obowiązek wyrażenia mego serdecznego podziękowania Pani Zofji Żukiewiczowej, kierowniczce Sekcji wychowania przedszkolnego w Warszawie, za udzielenie zezwolenia na przeprowadzenie badań

i za wszelkie ułatwienia z niemi związane, a pp. wychowawczyniom w przedszkolach za ich gotowość w udzielaniu nam szczegółowych, cennych wyjaśnień i uwag o dzieciach badanych w naszym Zakładzie.

Zofja Żukiewiczowa

Wychowanie obywatelskie

Zależnie od swych wartości i postępowania człowiek jest pożytecznym, biernym lub szkodliwym członkiem społeczeństwa, a gdy chodzi o jego stosunek do państwa może być również dobrym lub złym obywatelem. Ale zestawienie dwóch ostatnich pojęć: „obywatel" i „zły" razi nas: czujemy, iż nie dają się one pogodzić, że wzajemnie przeciwstawiają się sobie. Bo w naszem rozumieniu i najgłębszem odczuciu „obywatel" to pojęcie o cechach wysoce dodatnich. Wiążemy z niem czynne służenie państwu, bez względu na zajmowane stanowisko i rodzaj pracy, stawianie dobra państwa na pierwszem miejscu, gotowość do największych ofiar w razie, gdyby państwo tego potrzebowało. Jednocześnie widzimy w „obywatelu" człowieka o wysokich wartościach osobistych i pożytecznego członka społeczeństwa. Będzie to zatem człowiek sumiennej pracy i szanujący cudzą pracę, będzie gotów do służenia innym, będzie odpowiedzialny za swe czyny i dobrowolnie, świadomie karny.

Stąd też, tak często dziś omawiane w Polsce „wychowanie obywatelskie" ma na celu wydobycie i rozwinięcie w wychowanku tych wszystkich cech i wartości, które, pogłębiając się wraz z wiekiem i ogólnym rozwojem dziecka, dadzą w latach dojrzałych typ obywatela, o jakim mówiliśmy wyżej. Jeśli zaś zagadnienie „wychowania obywatelskiego" jest w Polsce tak aktualne, wypływa to z konieczności wpojenia w społeczeństwo polskie nietylko zrozumienia, ale głębokiego przejęcia się myślą, iż niedość było niepodległość odzyskać — trzeba ją umieć zachować, a dla zachowania — dźwigać Polskę na coraz wyższe szczyty. Tymczasem znaczna część społeczeństwa polskiego, aczkolwiek również zdolna do porywu i ofiar w pewnych chwilach wyraźnie groźnych, nie ma na codzień poczucia konieczności służenia odzyskanemu państwu polskiemu. Poza tem nierzadko przejawiające się cechy warcholskie, które dawniej zgubiły Polskę, również sytuację utrudniają i tem są szkodliwsze, iż deprawują młodzież. Trudności w rozbudowie państwa zwiększa to, iż odzyskaliśmy Polskę zrujnowaną przez wojnę, a obecnie przeżywamy wraz z całym światem kryzys ekonomiczny. Dla słabszych duchem zniechęcenie, a na tem polu możliwy zasiew, wrogi państwu polskiemu. To też ludzie myślący państwowo i pracujący nad budową i umacnianiem stanowiska Polski muszą z jednej strony czuwać i oddziaływać na starsze społeczeństwo, z drugiej zwracać baczną uwagę na kierunek wychowawczy dzieci i młodzieży polskiej.

O wychowaniu obywatelskiem, przez które rozumiemy jednocześnie wychowanie państwowe, mówią nowe programy szkolne; poświęcono też temu zagadnieniu wiele artykułów; powstaje odnośna literatura. A przedszkole i wychowanie przedszkolne — czy ma tu coś do powiedzenia i do wykonania?

Z całą pewnością odpowiadam, że tak. Jeśli bowiem w wieku przedszkolnym tworzą się przyzwyczajenia, które będą towarzyszyły człowiekowi w ciągu całego życia, już tem samem mamy na tym odcinku wychowawczym wiele do zdziałania. Przedewszystkiem nauczymy dziecko porządku, ładu, czystości w stosunku do siebie samego i do otoczenia. Wiąże się to z wdrożeniem do systematyczności przy wykonywaniu przez dziecko wszelkich czynności. Te zasadnicze czynniki wychowawcze, niezbędne dla każdej jednostki, stwarzają jednocześnie podstawę dla kultury ogólnej i karności wewnętrznej. Jedna i druga wynika z podporządkowania się pewnym przepisom. Do tej samej dziedziny będzie należało przyzwyczajenie dziecka, aby doprowadzało do końca rozpoczętą pracę: robótkę, rysunek lub inne zajęcie i, oczywiście, dbało o przechowywanie ich w należytym porządku i poszanowaniu. Wiąże się to z kształtowaniem poczucia odpowiedzialności, które ma tak odpowiednie pole do rozwoju przy wykonywaniu przez dzieci funkcyj „porządkowych". Taki 5-letni „porządkowy" z kokardą na ramieniu jako oznaką piastowanej godności, z wyrazem skupienia na drobnej twarzyczce, nie ma dziś czasu na figle i zabawę, gdyż czuje się o d p o w i e d z i a l n y za powierzone mu zadanie i poważnie spełnia swój obowiązek. Kwiaty ma podlać, rybki w akwarjum nakarmić i inne czynności spełnić. Gdy dzieci przejdą do sali zabaw, na boisko, lub do ogrodu — on pójdzie ostatni, gdyż salę ma uporządkować. Gdy dzieci będą miały iść na obiad, on pójdzie pierwszy, nie poto by przed innemi zasiąść do stołu, lecz żeby przygotować do stołu dla tych, co przyjdą. Potem rozda im posiłek — sam zasiądzie do stołu ostatni.

Co za bogactwo czynników wychowawczych w tych, prawie zawsze, chętnie spełnianych funkcjach: samoopanowanie, rozwój poczucia odpowiedzialności, spełnianie obowiązku, zastosowanie się do przepisów, ćwiczenia sprawności, wreszcie zaprawianie się do służby w stosunku do gromady przez służenie grupie, której się jest członkiem.

Te same wartości wychowawcze — dyscyplinowanie jednostki dziecięcej w stosunku do gromady mają — poza innemi jeszcze zadaniami — gry i zabawy zbiorowe. Znowu wdrażanie w dobrowolnem podporządkowaniu się przepisom i poszanowaniu prawa. W tej dziedzinie wychowawczej przedszkole nie ogranicza się do swego życia wewnątrz lokalu. Wychodzi z dziećmi na ulicę, na place i do ogrodów publicznych i na każdem miejscu uczy jak należy się zachowywać, jak chodzić, aby nie tamować ruchu i nie narażać na niebezpieczeństwo siebie i innych, jak szanować dobro publiczne.

Wdrożenie do poszanowania własności swojej czy cudzej, jednostkowej czy też gromadnej i poszanowanie pracy jest jednem z naczelnych zadań przedszkola. Popęd dziecka do aktywności, który w warunkach nieodpowiednich przybiera formy niszczycielskie, a tem samem wysoce ujemnie wpływające na kształtowanie się osobowości dziecka, w przedszkolu znajduje pole do samorzutnego rozwoju w kierunku dodatnim, twórczym. Współdziała z nim cała organizacja życia w przedszkolu, przystosowana do potrzeb dziecka i jego możliwości, stwarzająca warunki, z których niepostrzeżenie i nieświadomie dla siebie wychowanek czerpie bogaty materjał rozwojowy, uczy się bawić twórczo i w zabawie uczy się pracować. Żywy przykład wspomaga to zadanie przedszkola: zwrócenie uwagi na to jak pracują inni, zaczynając od matki i ojca oraz najbliższego otoczenia dziecka, a dalej organizowanie wycieczek do war-

sztatów pracy, zbliżenie do rzemiosła, do ludzi, którym zawdzięcza się otrzymywanie niezbędnych przedmiotów użytku codziennego, pożywienia i t. p. Potem rozmowa, odpowiedzi na pytania bez końca zadawane przez dzieci o celu i wartości widzianej pracy: jak, dlaczego, poco? Na poparcie słów również żywy i trwały, ciągły p r z y k ł a d. Będzie to dotyczyło celowego użytkowania przedmiotów, które się w przedszkolu znajdują i odpowiedniego, zawsze jednakowo przestrzeganego zabezpieczenia ich od zniszczenia. W ten sposób ład, porządek i systematyczność, o których podstawowem znaczeniu mówiliśmy już, wiążą się z widomem poszanowaniem przedmiotu i pracy tych, co go wykonali; jednocześnie uczą o s z c z ę d z a n i a, jak również wdrażają do celowej o r g a n i z a c j i życia.

Bowiem spostrzegawczość dziecka, popęd do naśladownictwa, wreszcie zdolność do nabywania przyzwyczajeń przez powtarzanie i zżywanie się z warunkami, jakie daje otoczenie, stanowią czynniki, które poprzedzając rozumowanie, a często i rozumienie, dla tego rozumienia i rozumowania budują podstawę. Zadaniem przedszkola jest podstawę tę umiejętnie i mocno scementować. Przemyślany, zdrowy, nieustanny przykład ze strony personelu jest w każdej dziedzinie organizacji przedszkola najpierwszym i najważniejszym warunkiem. Uzupełnieniem tego będzie równe, spokojne, ale stanowcze postępowanie wychowawczyni, które z jednej strony wybitnie ułatwia dziecku samoopanowanie, z drugiej odegrywa również rolę trwałego przykładu, z którym dziecko się zżywa, przyzwyczaja do niego i wchłania jako składową część swojej osobowości. Bezwiedne, a jednocześnie pozbawione przymusu zewnętrznego podporządkowanie się autorytetowi wychowawczyni, złożone z przywiązania, zaufania i wiary, wytwarzające na tem tle karność dobrowolną, albo może, ściślej biorąc mimowolną, gra w wychowaniu wybitną rolę. Sądzę, iż się rozumiemy. Nie chodzi tu o tworzenie z dzieci manekinów lub lalek, lecz jednostek, którym w tym okresie życia ułatwiamy w ten sposób ćwiczenie i opanowywanie własnej woli, p r z y z w y c z a j a m y do „chcenia" rzeczy dobrych i dobrego postępowania.

Przedszkole czyni zadość popędowi dziecka do poznania i zadawala jego zainteresowania przez celowe gromadzenie materjału rozwojowego i tworzenie warunków, z których wychowanek czerpie samorzutnie wiedzę o życiu. Przedszkole dba również, aby to, czem dziecko jest otoczone i to z czem chcemy je zapoznać nietylko kształciło umysł i dostarczało mu wiadomości rzeczowych. Uczenie „życia" obejmuje więcej niż podanie pewnej sumy wiadomości, wymaga bowiem równoległego wytwarzania atmosfery uczuciowej, wiążącej się z celem, jakiemu służy to, z czem dziecko się zaznajamia. Mówiliśmy już o tych nastawieniach psychicznych, jakie mamy obowiązek budzić w dziecku w stosunku do pracy ludzkiej, do odpowiedzialności, jaką ponosi, np. mały „porządkowy" przy spełnianiu swych obowiązków, do przepisów dotyczących zachowania się w stosunku do ludzi, zwierząt i roślin, zachowania się w miejscach publicznych i t. p. Teraz przejdziemy do innych, również żywych przykładów, wykraczających poza granice przedszkola, a które dziecko widzi dookoła i bardzo się niemi interesuje. Dajmy temu zainteresowaniu podkład uczuciowy. Mam na myśli wojsko, policję, straż ogniową i t. d. Cele i zadania tych organizacyj, stojących n a s t r a ż y b e z p i e c z e ń s t w a państwa, społeczeństwa i poszczególnych jednostek, o f i a r n a i b o h a t e r-

s k a p r a c a dla dobra państwa i ludności — to są tematy, które możemy i musimy poruszać już w przedszkolu, gdyż z jednej strony dzieci stykają się i interesują się niemi, z drugiej obowiązkiem naszym jest wprowadzić odpowiednie uczuciowe ustosunkowanie się do nich dziecka. Zainteresowanie ruchem idącego wojska, orkiestrą, maszerującą na jego czele, nie jest samo przez się wystarczające. To samo dotyczy straży ogniowej. W stosunku do policji spotykamy się przeważnie ze stanowiskiem wręcz ujemnem, które mamy sprostować, zmienić. Najgoręcej potępimy straszenie dziecka policjantem. Według nas jest to przyjaciel, opiekun ludności, czuwający nad jej bezpieczeństwem, chroniący od wypadków, ratujący w każdej potrzebie. To samo straż ogniowa; jej bohaterstwo niech będzie dzieciom znane. Pomińmy opowiadanie o krwawych zapasach wojska, mówmy tylko o bohaterstwie, o honorze żołnierza, o jego trwaniu na posterunku, o posłuszeństwie i o tem, że jest naszym obrońcą, obrońcą naszego kraju. Opowiedzmy jak dzielny jest lotnik i marynarz. Tak świeży i piękny przykład ratowania przez wojsko ludności, dotkniętej powodzią, z narażeniem i ofiarą własnego życia jest świadectwem, które posłuży na potwierdzenie tego, co o wojsku i żołnierzu dzieciom powiemy. Opowiadanie nasze lub naszą rozmowę z dziećmi przeprowadźmy w odpowiednim czasie i formie, dążąc do obudzenia w małych słuchaczach uczuć czci i wdzięczności oraz zrozumienia czem jest podporządkowanie się prawu i obowiązkowi. Nie bądźmy tylko abstrakcyjni. Korzystajmy z żywych, życiowych przykładów.

W rozmowach naszych nie powiniemy, oczywiście, pracy lekarza i pogotowia ratunkowego. Wytłumaczymy dlaczego ta instytucja tak się nazywa. Opowiemy o szpitalu, o pomocy, której udziela chorym. Będziemy dążyli do przekonania dziecka, że lekarz to również nasz przyjaciel. Przekonamy matki, aby dzieci nie straszyły lekarzem i szpitalem. Będziemy się starali również zaznajomić dzieci z wszelką inną pracą ofiarną, mającą na celu d o b r o o g ó ł u. Mamy w przedszkolu godło państwowe. Orzeł biały, zawieszony na poczesnem miejscu, opiekuńczym ruchem roztacza skrzydła nad dziećmi. Obok portrety naszych największych i najpierwszych obywateli w państwie i w narodzie. Nauczmy dzieci kochać Ich i czcić! W dniach świąt narodowych przybierzmy Ich wizerunki barwami narodowemi i zielenią. Mamy w przedszkolu sztandar. Jest na nim również orzeł biały. W dniu uroczystości narodowych rozwińmy go i odpowiednio umieśćmy w sali. Może przemaszerujemy z nim przy śpiewie hymnu państwowego. Nic to, że słowa hymnu mogą być jeszcze zatrudne. Nauczymy dzieci paru strofek. Melodja utrwali się w pamięci. Nie zapominajmy, że przy śpiewie, czy graniu hymnu stoimy — dorośli i dzieci tak samo. Z melodją, z postawą „na baczność", przed sztandarem i przy hymnie, łączy się wspomnienie święta i uroczystego, niecodziennego nastroju. Nauczmy chłopców, aby przed sztandarem, spotkanym na ulicy, zdejmowali czapki. Uważajmy, aby dzieci nie niszczyły bezmyślnie chorągiewek o barwach państwowych, które dajemy im w dniach świąt narodowych.

Zbierajmy w przedszkolu obrazki z pism, przedstawiające rozmaite momenty uroczystości państwowych. Naklejmy je i utwórzmy album dla dzieci do przeglądania. Zróbmy to estetycznie, starannie. Oczywiście wierszyki, piosenki i opowiadania treści okolicznościowej lub ogólnie patrjotycznej będą uzupełniały naszą pracę w dziedzinie „wychowania obywatelskiego".

Jest to program obszerny i wymagający umiejętnego wykonania. Nie wszystko damy naraz. Stopniujmy trudności, jak w każdej innej dziedzinie wychowania i budujmy Polskę w serduszkach naszych wychowanków miłością, posłuchem, poczuciem obowiązku i własnym przykładem.

Ryta Gnus

Kultura i higjena głosu

I.

W szkołach naszych spotyka się sporo dobrych głosów dziewcząt, zwłaszcza zawód nauczycielek przedszkoli często obierają młode osoby, obdarzone ładnym materjałem głosowym. Ale po kilku latach, nawet po paru, widzimy je przy warsztatach pracy, i z żalem musimy skonstatować, że piękny głos zmarniał, stracił swoje ujmujące brzmienie; albo drży, albo wydobywa się przez naprężone gardło, lub też osłabł nie do poznania. Oczywiście nie jest tak zawsze; spotykałam wychowawczynie, których głos po siedmiu — ośmiu latach zachował dawną barwę i świeżość. Ale odwrotne zjawisko jest częstsze. Potwierdzą to niezawodnie wszyscy ci, co stykają się z przedszkolami, potwierdzą i same wychowawczynie.

Niewątpliwie w przedszkolu warunki dla głosu wychowawczyni nie są pomyślne: wysila ona go dużo śpiewając, by dzieci mogły piosenkę dobrze pochwycić i utrwalić, wysila w celu opanowania niesfornej lub rozbawionej gromadki, wogóle dużo musi mówić, nieraz na powietrzu. Jeśli warunki są trudne, tembardziej należy głęboko zastanowić się nad sprawą śpiewu, by zmniejszyć zło. Ale zachodzi pytanie, czy wogóle zmarnowanie głosu przy pracy w przedszkolu jest już koniecznością nieuniknioną? Czy nie możnaby zao zczędzić go i zachować na dłużej? Powyżej powiedziałam, że zdarzają się jednostki, doskonale śpiewające po latach wielu. Jeśli tak, to bezwarunkowo są sposoby, dzięki którym można śpiewać i dobrze, i długo, tylko należy mieć co do nich należytą świadomość i — co najważniejsze, te sposoby stosować w praktyce. Prawidłowe ujęcie głosu i śpiewu w przedszkolu rozdzielę na dwa działy: 1) głos samej wychowawczyni i 2) głosy dzieci.

To, co najczęściej mówi wychowawczyni, gdy się jej zwraca uwagę, że głos wysila, a przez to niszczy, tak wygląda: „Nie mogę inaczej zrobić, dzieci są hałaśliwe, jest ich dużo, muszę głos podnosić; śpiewać muszę głośno, bo nie usłyszą dobrze, nie uczą się piosenek tak łatwo, więc zmuszona jestem głos wysilać".

Znałam w Rosji doskonałego śpiewaka z estrady i ze śpiewu w mieszkaniu prywatnem. Pod względem artyzmu śpiew był skończenie piękny, ale głos nie był duży. To też zdziwiłam się niepomiernie, gdy mię zawiadomił o swym debiucie w wielkim teatrze miejskim. Wprost miałam mu za złe, że może tak ryzykować wobec niewielkiej siły swego głosu. Debiutował we wspaniałej operze **Mussorgskiego** „Borys Godunow". Głos solisty musi tu niejednokrotnie przedzierać się przez wielkie masy dźwiękowe orkiestry — chórów. W odsłonie , w której poraz pierwszy występuje na scenie, Dymitr Samozwaniec śpie-

wa odrazu na tle chóru za sceną, dzwonów cerkiewnych i orkiestry. Nasza grupa, którą łączyły z artystą przyjazne stosunki, doznała w tej chwili całkiem zrozumiałego niepokoju. Ale niepokój zamienił się natychmiast w radosne zdumienie: dochodziło do nas każde słowo, każdy najcichszy dźwięk z idealną wyrazistością (a siedzieliśmy daleko). Tak było do końca przedstawienia. Publiczność owacyjnie przyjęła debiutanta. Dlaczego ten artysta zdołał osiągnąć niezwykłe wyniki przy niewielkim głosie? Dlatego, że opanował wymowę — miał prawidłową emisję głosu. Nie możemy, rzecz prosta, postawić na równi, śpiewaka zawodowego i najzdolniejszą nawet nauczycielkę przedszkola choćby już z tego względu, że niezrównanie większą jest ta suma pracy poświęconej uprawie głosu, oraz większy teren, na którym artysta działa; jednak mam wrażenie, że różnice są tu zasadniczo natury ilościowej, a nie jakościowej, — że wychowawczyni na swoim terenie, o tyle przecie mniejszym, może dać to, co daje dobry artysta, występujący w wielkich salach: wyraźny śpiew bez wysiłku i krzyku.

Jako pierwszy warunek racjonalnego szkolenia głosu wysuniemy więc w y m o w ę. O prawidłowem wymawianiu należy pamiętać ciągle przy każdej sposobności, niezależnie od śpiewu, a stanie się to znakomitym środkiem pomocniczym. Więc trzeba czytać czasem głośno dobre teksty (nie w dosłownem znaczeniu, a przeciwnie cicho, a wyraźnie), wolno wyraźnie, a nie głośno mówić z ludźmi przy codziennem obcowaniu i na zebraniach. Właśnie na zebraniach można się przekonać, jak często ludzie wadliwie wymawiają i przez to w nieco większym lokalu już nie możemy zrozumieć mówcy.

Jak pracować nad wymową w śpiewie?

1. Nie zniekształcać samogłosek; każda z nich wymaga innego układu ust, należy więc starannie układać wargi odpowiednio do danej samogłoski. Niedbalstwo w tym względzie powoduje, że często słyszymy coś pośredniego między a i o, między i a y i t. p. 2. Wargi powinny pracować energicznie przy samogłoskach, rozchylać się śmiało; nawet dobry głos bardzo słabo dochodzi do słuchaczy, jeśli wargi poruszają się leniwo. 3. Nadmiernie ust nigdy nie otwierać ani wszerz, ani wzdłuż; przy zbyt wielkiem otwarciu ust dźwięk rozprasza się i wyrazy giną. 4. Trzeba zwrócić baczną uwagę na spółgłoski, wymawiać je krótko, dobitnie, wsłuchiwać się w ich brzmienie, rozdzielać je doskonale w tych miejscach, gdzie stykają się dwie lub trzy; połykanie i zamazywanie spółgłosek można obserwować bardzo często. 5. Doskonale odgraniczać od siebie wyrazy, zarówno tam, gdzie spółgłoska kończy wyraz i spółgłoska rozpoczyna następny, jak i tam gdzie to samo dzieje się z samogłoskami. 6. Nie ściszać końcówki zdań (jak wiadomo, to ściszanie konieczne jest dla prawidłowej deklamacji), bo wtedy zanika ona i wyraz ostatni staje się niezrozumiały.

Po tych głównych, ogólnych wskazówkach wymowy, przechodzę do prawidłowego w y d o b y w a n i a g ł o s u (także w ogólnym zarysie). Artystę, o którym była mowa poprzednio, słyszał doskonale cały ogromny teatr, ponieważ potrafił uczynić swój głos dalekonośnym. Weźmy bardzo prosty przykład z życia codziennego. Chce ktoś rzucić garść ziarna ptactwu, kręcącemu się w pewnej odległości; zamiast, przy zamkniętej do ostatniego momentu dłoni i odpowiednio ustawionych mięśniach energicznym ruchem wysłać ziarno w przestrzeń, zrobił ruch leniwy, a dłoń otworzył przedwcześnie; oczywiście

ziarno rozsypało się i nie doszło do miejsca przeznaczenia. Podobnie rzecz dziać się będzie z kamieniem, który, wyrzucony ręką umiejętną, pomknie prościutko i daleko, nieumiejętną — padnie blisko. To samo jest z głosem. Strumień powietrza, przepływający przez tchawicę, powinien być skoncentrowany,ześrodkowany, odbity natychmiast o podniebienie twarde i energicznym ruchem warg wysłany w przestrzeń. Wtedy dojdzie do odległych zakątków sali, w której się śpiewa; jeśli zaś ten strumień powietrza, nienakierowany odpowiednio, rozpłynie się po jamie ustnej, już nie dojdzie dalej.
Trzecim zkolei nieodzownym warunkiem dobrego śpiewu, jest prawidłowy oddech. Zwrócę uwagę na fatalne, a bardzo rozpowszechnione, zbyt częste oddychanie przy śpiewie: dla zaczerpnięcia oddechu przerywa się zdanie pośrodku, a nawet czasem i wyraz. Nie wypływa to bynajmniej z konieczności, tylko braku uwagi i niedbalstwa. Wyrobienie sobie długiego, równego oddechu jest konieczne, a wcale nie tak trudne. Sprawdzić swoje możliwości pod tym względem można w bardzo prosty sposób. Niech osoby, którym się wydaje, że muszą tak często oddychać, spróbują, wziąwszy normalny głęboki oddech, liczyć głośno od jednego, póki będą mogły, regulując stopniowe uchodzenie powietrza. Ten eksperyment przeprowadzałam nieraz z doskonałym skutkiem ku zdziwieniu i ogólnej uciesze danego zespołu. Zastosowanie potem tych możliwości w pieśni jest już tylko kwestją uwagi i skupienia. Nie zaprzeczam oczywiście, że zawsze mogą tu zachodzić pewne różnice indywidualne, zależnie od stanu fizycznego, jednak, przy pewnem wyrobieniu, wcale nie tak znaczne. Czwartym warunkiem dobrego śpiewu musi być przyjemne brzmienie, to zaś nie da się nigdy osiągnąć, jeśli głos będzie krzykliwy lub gardlany. Wszelki krzyk przy śpiewie należy wykluczyć. Co zaś tyczy się głosu gardlanego, to każdy może sobie zdać sprawę z tego, czy śpiewa przy naprężonym stanie gardła, czy też przy swobodnym; przedewszystkiem, głos bardzo prędko się męczy, gdy gardło ściśnięte. Kto już zda sobie sprawę z tego braku, powinien przez dłuższy czas śpiewać tylko cicho, jakby nucąc, jakby całkiem apatycznie, nawet głowę nieco wdół pochylić, by mieśnie szyi były zupełnie rozluźnione. Dobrze jest wtedy śpiewać i przez zamknięte usta, tak by głos leciutko poruszał się w obrębie jamy ustnej. Cała pozycja ciała przy śpiewie powinna być swobodna, niewymuszona, najmniejszego naprężenia w mięśniach nie powinno się wyczuwać. Zdobywszy raz, dzięki racjonalnej pracy nad głosem, dobrą szkołę, można poprawnie śpiewać nietylko w zwykłej pozycji stojącej, ale siedząc i poruszając się ruchem umiarkowanym.
Te cztery punkty, wyłożone powyżej, stanowią główne podstawy techniki wokalnej. Trudność zdobycia tej techniki w porównaniu z grą na instrumencie polega na tem, że nie widzi się aparatu, który nam służy do celów śpiewaczych. Można jednak, przywoławszy na pomoc myśl skupioną, uwagę, wyobraźnię, wyrobić sobie takie wyczucie, że rezultaty okażą się znakomite. Np. można się nauczyć wyczuwać najmniejsze odchylenie w ruchu warg, gdy śpiewa się samogłoski. We wszystkich ćwiczeniach nad wymową, barwą głosu, deklamacją czujną kontrolą musi być słuch. I o nim to właśnie chcę pomówić, jako o najważniejszym bodaj czynniku, gdy chodzi o zdobycie poprawności w śpiewie. Bo przedewszystkiem śpiew musi być czysty. Nie wystarczy sam materjał głosowy, trzeba mieć dobry słuch. Po skończeniu seminarjum, wychowawczyni może z dobrym skutkiem prowadzić dalej już tam rozpoczętą pracę nad doskona-

leniem słuchu. Okazje ku temu w tej czy innej formie mogą nastręczać się prawie zawsze. Słuchanie muzyki jest dziś ogromnie ułatwione dzięki audycjom radjowym i ogólnemu podniesieniu się poziomu śpiewu w naszych szkołach powszechnych. Tylko nie trzeba słuchać muzyki biernie. Słuchając czy to solowego śpiewu i gry na jakimbądź instrumencie, czy to produkcyj orkiestrowych lub chóralnych, należy wczuwać się w dany utwór i wsłuchiwać w kombinacje dźwięków i brzmienie poszczególnych instrumentów, a można dojść zczasem do rozróżniania rzeczy, o których poprzednio nie miało się pojęcia. Także i praca nad śpiewem dzieci w przedszkolu wyostrza wrażliwość słuchową, jeśli wychowawczyni ustosunkowuje się do niej czynnie, t. zn. jeśli praca nie polega tylko na śpiewaniu piosenek z dziećmi, ale na czujnem przysłuchiwaniu się, jak śpiew brzmi, jakie są błędy, skąd płyną, na czem polegają, i t. p. Parę lat takiego stosunku do muzyki musi dać rezultaty i wysubtelnić słuch.
Krytyczne słuchanie śpiewu solowego i chóralnego da jeszcze i tę korzyść, że można robić obserwacje, stosownie do czterech pierwszych punktów niniejszego artykułu, — zarówno w kierunku dodatnim, jak ujemnym, — a spostrzeżenia zestawiać ze swoim własnym śpiewem. Tą drogą można dużo sobie pomóc, bo, jak wiadomo, łatwiej zauważymy braki cudze niż własne.

Sprawę kultury głosowej oczywiście poruszyłam tylko ogólnie; będąc zmuszona omówić ją w ramach jednego artykułu, mogłam wskazać jedynie drogę, jaką należy pójść, oraz zwrócić uwagę na pewne punkty zasadnicze. Uzupełnić tę pobieżną pracę należy bardziej szczegółowemi wiadomościami, czerpanemi z podręczników Joteyki, Maszyńskiego, Hławiczki, Rzepki i innych, oraz z miesięcznika „Śpiew w szkole".
Jednak wszystko, co było powiedziane wyżej, jeszcze nie wystarczy, aby można było mówić o prawdziwej kulturze śpiewu. Bo kultura, to nietylko sprawa techniki, ale w pierwszym rzędzie sprawa wyrobienia duchowego i intelektualnego, sprawa powolnego gromadzenia zasobów duchowych i pomnażania treści wewnętrznej. Chcąc rościć sobie prawo do posiadania kultury muzycznej, trzeba starać się o kontakt z muzyką możliwie częsty i długotrwały, trzeba dużo słyszeć i umieć słuchać; trzeba pewnym artyzmem nacechować i własne wykonanie pieśni. Nie idzie o zbyt wyszukane i przesadne wykonanie, przeciwnie: wskazaną jest prostota. Pocóż np. miałoby się śpiewać w zbyt wymyślny sposób pieśń ludową, piosenkę dziecięcą, kolędę? By wyrobić sobie smak muzyczny, trzeba poznawać i śpiewać rzeczy wartościowe, a unikać tandety.
W wielkich ośrodkach miejskich słuchanie muzyki jest bardzo ułatwione, są poranki i koncerty symfoniczne, są różne recitale śpiewacze, fortepianowe, są występy zespołów chóralnych, jest np. Towarzystwo miłośników dawnej muzyki, którego członkowie stali korzystają bezpłatnie z dwóch doskonałych audycyj miesięcznie. Na prowincji wszędzie prawie dociera radjo i są koncerty szkolne. Jak najgoręcej można polecić udział w zespołach chóralnych. Ale tylko w racjonalnie prowadzonych, tam, gdzie dyrygent dba o istotną kulturę głosów, nie niszczy ich pokonywaniem nadmiernych trudności i krzykliwym ostrym sposobem śpiewania. Wadliwie prowadzony chór, śpiewający wysilonemi głosami może tylko popsuć te głosy; prowadzony z należytem zrozumieniem rzeczy przynosi uczestnikom olbrzymie korzyści.
Higjena głosu oraz głos dziecka w wieku przedszkolnym będą już tematem następnego artykułu.

Janina Michalska

O kontakt z rodzicami

W przedszkolu, utrzymywanem przez zarząd fabryki dla dzieci robotników, wychowawczyni, prowadząca przedszkole, kupiła psa podwórzowego, nad którym opiekę będą sprawowały dzieci. Pies zamieszkał w budzie, przygotowanej wspólnemi siłami wychowawczyni i wychowanków przedszkola. Wychowawczyni, śledząc zainteresowanie dzieci psem jest z rezultatów zadowolona zupełnie. Dzieciaki jak, „prawdziwi gospodarze" pamiętają o potrzebach psa; kierowane subtelnie przez wychowawczynię dochodzą praktycznie w czem się powinna wyrażać opieka człowieka nad zwierzętami. Ich pies ma własną budę i posłanie ze słomy — wiedzą że tak być musi. Bawią się czasem z psem, ale pies nie jest dla nich zabawką. Kiedyś przyszły do wychowawczyni i opowiedziały, że na drodze tam, gdzie jest góra, furmani biją konie, co wiozą cegły do fabryki. „Niech pani przyjdzie i nie da bić", zakończyły z prośbą w głosie. Wychowawczyni jest przekonana, że wrażliwość na dolę zwierząt rozwinęła się również, a może głównie dla tego, że pod ich opieką był pies, który jak gdyby zapoczątkował rozwój współczucia dla doli zwierząt. Był to może próg, po którego przekroczeniu zbudziły się w dzieciach uczucia dla tych, co opieki potrzebują. Zmienił się rocznik dzieci w przedszkolu, a pies pozostał i coś jakby z tradycji uczuć dla zwierząt. Wydawało się wychowawczyni, że w tej kwestji wszystko jest na dobrej drodze aż do momentu, kiedy jedna z matek zabrała swe dziecko z przedszkola, bo „nie chce, żeby czas marnowało na sprzątaniu psiej budy"... Widocznie jednak nastrój wśród rodziców dzieci nie był przyjazny tej sprawie, gdyż na skutek agitacji niezadowolonej matki z tego samego powodu zostało zabranych jeszcze kilkoro dzieci oraz wniesiono skargę do zarządu przedszkola. Rezultat był taki, że wychowawczyni otrzymała naganę za niepotrzebne wydatki i zrażanie rodziców do przedszkola. Wyjaśnienia wychowawczyni w tej sprawie miały tylko ten skutek, że doradzono jej kupno obrazka z psem, a jeśli już tak koniecznie „coś" żywego chce mieć w przedszkolu to niech kupi kanarka zamiast brudnego, według przeświadczenia rodziców, psa. Psa mimo próśb dzieci i sprzeciwu wychowawczyni usunięto.

Wypadek ten opisuję tak szczegółowo, gdyż jest on dla mnie ogromnie charakterystyczny. Przedszkole, które dzięki ludziom dobrej woli istnieje i jest zależne od osób, którym nic zarzucić nie można oprócz tego, że mają wpływ decydujący na sprawy z wychowaniem związane, nie posiadając jednocześnie dostatecznych w tej dziedzinie wiadomości. Przedszkole, do którego matka posyła swe dziecko, jeśli uzna je za dobre — wypadków takich i temu podobnych przeżywa sporo. Matka, która ma swój „ideał" wychowawczy, polegający na całkowitem ujarzmieniu dziecka, nazywanem wówczas przez nią posłusznem, lekceważy wychowawczynię ,która się „słucha" dziecka. „Jak ja chodziłam do ochrony", to nas czegoś uczyli; jeszcze igły trzymać nie umiałam, a już na kanwie krzyżyki wyszywać m u s i a ł a m". Takiej matce, co „musiała" krzyżyki wyszywać, trudno jest dostrzec wartość różnych, według jej zdania „śmieci", które dziecko z pudełka i różnych innych niepotrzebnych rzeczy zmajstrowało. Dziecko mówi: zrobiłem samolot, statek, wózek, szafę, a dla niej są to

jakieś „pokraki" — bo nie dostrzega, ani się domyśla wysiłku, który został przez dziecko w jego pracę włożony, nie widzi w tem zaczątków twórczych, konstrukcyjnych, nie wie nic o wysiłku drobnych paluszków, niezdarnych mięśni, które wykonać musiały, to, co mózg dziecka wypracował i obmyślił. Nie umie ocenić tego, że dziecko samo chce coś robić, że nikt mu nie kazał, a ono pracuje.

Ciągłość zaś pracy nad rozwojem psychiki dziecięcej wymaga rozumienia i współdziałania domu rodzicielskiego. Jeśli nie chcemy, żeby wartości, jakie w wychowanie dziecka wnosi przedszkole, zostały zmarnowane, ale odwrotnie odnosiły należyty skutek, musimy starać się o możliwość tej współpracy. Jest to linja równoległa do pracy nad dzieckiem: oddziaływanie na jego dom rodzinny, matkę, pokazywania jej tego, czego ona w swem dziecku nie dostrzega i nie przeczuwa może. Terenem tej pracy będą zebrania rodzicielskie (poza tem rozmowy indywidualne z matkami przy okazji przyprowadzania dziecka do przedszkola), na których wychowawczyni omówi zaobserwowane przez siebie u rodziców niedociągnięcia i braki w sprawach wychowania. Roli Kół Opiek Rodzicielskich nie należy ograniczać do kwestji pieniężnych, organizacyjnych, pokrywania i zbierania funduszu na potrzeby dzieci i potrzeby przedszkola. Nie prowadząc wykładów psychologji, ale omawiając jej pewne przejawy, zwracając uwagę, że dziecko nie jest minjaturką osoby dorosłej, budząc czujność na należyty stosunek nasz do dziecka, osiągnąć można dużo. Przedszkole i to wszystko, co się na nie składa, zacząwszy od jego urządzenia, metody pracy, dostosowanie się i nastawienie na zaspakajanie potrzeb fizycznych i psychicznych dziecka może być również tematem pogadanki z rodzicami. Co przedszkole daje dziecku, o tem wie wychowawczyni, ale również i rodzice w pewnej mierze muszą sobie z tego zdawać sprawę, bo ich współpraca jest nam potrzebna.

Miałam pogadankę na temat, czem jest dla dziecka przedszkole. Wynik był taki, że rodzice, którzy brali przedszkole za coś w rodzaju „przechowalni dzieci", „żeby nie latały po podwórku, ulicy, czy też nie zawadzały w mieszkaniu", z pewnem zakłopotaniem tłumaczyli się, że nie wiedzieli jak jest w przedszkolu. „Bo jak się dziecka pytać co robiło, to mówi: „bawiliśmy się". Niezawsze jednak omawiany temat przez wychowawczynię z rodzicami jest tak przeżyty i przyjęty jakby należało. Mam takie wspomnienia, kiedy mówiłam o karach i karności. Z dyskusji, która była prowadzona na ten temat, odniosłam wrażenie, że nie możemy się zrozumieć. Temat może był za duży, wzięty bez uprzedniego przygotowania, bo cały mój wysiłek włożyłam w to, żeby rodzicom oświetlić zły wpływ na psychikę dziecka lęku, strachu, z jakiejkolwiek przyczyny, nie odniósł skutku. Wszyscy prawie godzili się na jedno, że dziecko musi się bać rodziców, bać „jakiejś" kary, bo się inaczej nie wychowa. Nie chodziło mi wcale o to, że używali wyrazu „bać" się rodziców, trudno im może byłoby operować innym terminem, ale oni chcieli budzić w dzieciach uczucie lęku wobec Boga, siebie i bata. Bezstronnie jednak należy zaznaczyć, że „najmniejsza", nie ze względu na swój wygląd, ale autorytet wobec innych matek kobiecina ze wsi, dopomagała mi przekonać rodziców, dając tem dowód, że mnie zrozumiała. Opowiedziała przytem o dziecku-pastuchu, którego krowa wypasła zboże, a ono uciekło w lasy, gdzie się błąkało około tygodnia, w obawie przed tem, co ojciec powie, a raczej co z nim zrobi.

Tematów do pogadanek z rodzicami jest wielka ilość. Najlepszą będzie nie ta, która posiada tak, czy inaczej, brzmiący tytuł, lecz sam jej przebieg. Poruszone w niej będą najważniejsze dla danej grupy rodziców braki, z których oni sami nie zdają sobie sprawy. Ale wychowawczyni je wyczuła i poznała i jak ten tłumacz przekłada na język dla nich zrozumiały przeżycia ich własnych dzieci, z których ona zdaje sobie sprawę. Wierzę, iż byle znaleźć język dość jasno malujący potrzeby dziecka, byle znaleźć sposób przekonania o tem rodziców— zgodzą się na wszystko, między innemi również na sprzątanie psiej budy.

Przegląd Wydawnictw

THE NEW ERA — maj — czerwiec 1934 r.

Miesięcznik ten przynosi sprawozdanie ze Zjazdu Związku Wychowawczyń Przedszkoli Wielkiej Brytanji. Zjazd odbył się w czerwcu r. b. Kwestje na nim omawiane wykazują, że wszędzie trzeba walczyć z trudnościami, aby móc wychowanie przedszkolne postawić na właściwym poziomie, mimo że formalnych sprzeciwów nikt już nie stawia, a przeciwnie wszyscy uznają jego znaczenie.

Na Zjeździe omawiane były kwestje, dotyczące dziecka od lat 2 do 7, a więc kolejno:

1. zagadnienie rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka i wynikające stąd zadania wychowawcze.
2. zwalczano pogląd dotychczas rozpowszechniony w Anglji, że wiek przedszkolny trwa od lat 2 —5, na czem cierpią dzieci powyżej tego wieku.
3. uznano za konieczne przeprowadzić daleko idące zmiany w wychowaniu dziecka przedszkolnego w zakładach zamkniętych, przez wprowadzenie do nich metod panujących w przedszkolach, a przedewszystkiem przez danie dziecku większej swobody.
4. kształcenie wychowawczyń powinno być zreformowane, obowiązywać je powinny specjalne studja nad psychologją wieku dziecięcego.
5. zjazd żąda utworzenia Departamentu Wychowania, który jako instytucja zwierzchnia ułatwiłby przeprowadzenie reformy wychowania przedszkolnego.

L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE — Nr. 10. Lipiec 1934 r.

Lipcowy numer tego pisma, poświęconego sprawom wychowania przedszkolnego we Francji, zawiera artykuł p. Rousset, kierowniczki przedszkola w m. Fécamp. Opowiada ona jak zarząd miasta zorganizował „Pawilon dziecka", składający się ze żłobka, przedszkola i „Kropli mleka". Instytucja nosi imię d-ra Dufour, twórcy „Kropli mleka" i mieści się w specjalnym, pięknym budynku, w którym przebywa 250 dzieci w wieku od 1 miesiąca do lat 6. Autorka poświęca swój artykuł opisowi jadłodajni dziecięcej, która została urządzona w tym budynku dla dzieci z przedszkola. Składa się ona z dużej sali 17 × 7 m, mającej jedną ścianę prawie całkowicie oszkloną. W ścianie tej jest 4-ro drzwi o 2-ch i 3-ch skrzydłach. Ściany są malowane farbą ripolinową na niebiesko. W jednej ze ścian znajduje się szafa na naczynie. Drzwi szafy ażu-

rowe (widocznie dla wentylacji? — przyp. Red.) podłożone różową firanką. Ogrzewanie centralne. Stołów jest dziesięć. Kształt mają owalny i są pokryte również niebieskiem linoleum. W stołach szuflady do chowania serwetek. Naczynie kamienne (gruba porcelana) koloru różowego, łyżki metalowe, chromowane, bardzo ładnie wyglądają na tle niebieskich stołów. Serwetki — po 8 do jednego stołu — mają brzeżki wykonane szydełkiem — każda innego koloru. Stąd każde dziecko od danego stołu ma serwetkę z odmienną barwą. Chociaż te same kolory powtarzają się przy innych stołach, ale „szef stołu", wyznaczony z pośród dzieci, pilnuje, aby po obiedzie wszystkie „jego" dzieci porządnie złożyły swoje serwetki i schowały do saszetek, poczem on zkolei wkłada je do szuflady. „Szef", jako odpowiedzialny za porządek stołu, jest nieraz bardzo zmartwiony i robi gorzkie wymówki, jeśli dziecko nieporządnie złoży serwetkę, lub ją zgniecie. Dla uniknięcia nieporozumień przy rozdawaniu serwetek w szufladzie znajduje się karta z nazwiskami dzieci i ich barwami. Do funkcyj szefa należy również nakrywanie do swego stołu przed obiadem. Serwetki są dostarczane przez jadłodajnię i prane co czwartek na miejscu.

Podczas jedzenia dzieci mają prawo rozmawiać, ale w granicach „dobrego tonu". Specjalnie też jest zwracana uwaga na kulturalny sposób jedzenia i dobre przeżuwanie jadła.

Kuchnia jest oddzielona od sali jadalnej przegrodą oszkloną, posiadającą 2 okienka do podawania potraw, które następnie są stawiane na wózek i rozwożone po sali przez służącą. Ściany kuchni u góry malowane na biało ripolinem, u dołu na wysokości 1 m. 75 są wyłożone tafelkami z białej ceramiki. Jest woda bieżąca zimna i gorąca, kuchnia gazowa o 4 palnikach i 2-ch piecykach. Nad kuchnią jest kapa ze szkła do gromadzenia i usuwania pary i dymu. Dookoła kuchni, pod ścianami, znajduje się stół szerokości 80 cm, pokryty tafelkami z białej ceramiki. Wewnątrz (pod stołem) liczne schowania na produkty do zużycia w danym dniu. Naczynie, wyłącznie z pierwszorzędnego aluminjum, przechowuje się w dużej ściennej szafie.

Posiłek, dawany w porze południowej, składa się z 3-ch dań: zupa, jarzyna, deser. Do tego chleb (w małej ilości). Dwa razy na tydzień mięso, albo ryba. Mięso wołowe i baranie, siekane po upieczeniu. Podawane też są mózgi na zimno z cytryną i oliwą, jak również szynka siekana. Na deser składają się przeważnie owoce surowe lub w kompocie; dawany też jest ryż ze śmietaną, albo konfiturami, biszkopty i t.p. Jadłospis jest układany na okres tygodniowy i wywieszany przy wejściu do przedszkola. Rodzice przyprowadzając dzieci mogą się zawsze dowiedzieć, co ich dziatwa dostaje na obiad. Cena obiadu wynosi 1 frank 25 centimów, co się równa mniej więcej zł. 0,45. Do niedawna wszyscy rodzice mogli płacić i chętnie to czynili, ale sytuacja finansowa we Francji zaczęła się psuć, tak jak wszędzie, i część dzieci mogła być pozbawiona posiłku. Wówczas kierowniczka zwróciła się do ofiarności publicznej. Kilka osób, działaczów społecznych,podjęło się świadczeń na rzecz tych dzieci. Zawdzięczając temu 20% dzieci niemogących płacić za żywienie dostają je bezpłatnie.

„Uważam, pisze p. Rousset, że przedszkole, które przyjmuje wyłącznie dzieci o tyle zamożne, że mogą za siebie płacić — nie spełnia swego zadania".

Wszyscy się zgodzimy z autorką.

W. K.

Najlepsza pora

Mimo przerwanego czaru wakacji, młodzież szkolną cechuje niewątpliwie entuzjazm dla nowego rozpoczynającego się roku nauki. Już sam nastrój „początku szkoły", który nawet nam starszym pozostaje do końca życia w pamięci — jest najlepszem podłożem dla wszelkich poczynań.

W tych szkołach, gdzie dotychczas nie działała jeszcze Szkolna Kasa Oszczędności, chwila, gdy wypoczęta młodzież i nauczycielstwo przystępuje do pracy w pełni sił i zapału, jest najbardziej odpowiednią do rozpoczęcia uświadomienia i propagandy oszczędnictwa. Wśród nauczycielstwa wiele jest dobrych chęci, niestety hamowane są one obawą zawiłej procedury organizacyjnej oraz ciężkiego stanu finansowego rodziców. Punkt pierwszy jednak odstrasza wyłącznie niedostatecznie poinformowanych. P. K. O. bowiem jako instytucja poświęcająca się krzewieniu idei oszczędności, na każdym kroku stara się chronić czas, pracę i nerwy klienta. Naturalnie i w tym wypadku ułatwiła odpowiednio pracę nauczycielstwu, upraszczajac technikę prowadzenia Szkolnych Kas Oszczędności (S. K. O.).

Zamiast prowadzić żmudną buchalterję — Kierownik S. K. O. otrzymuje z Centrali lub Oddziałów P. K. O. dwa przejrzyście zredagowane i trwałe kartony oszczędnościowe (1 dla ucznia, 2-gi dla przechowania w kasie), księgę kasową oraz dwie listy wpłat i spisu książeczek wkładkowych. Do tego dołączane są każdorazowo dokładne wskazówki organizacyjne oraz statut S. K. O. tak, że każdy największy nawet „laik" zorjentuje się w ciągu 5-ciu minut w technice prowadzenia szkolnej kasy.

Rzecz jasna, że myśl stworzenia w szkole tego rodzaju kasy o naturze wychowawczo-finansowej, można również podsunąć samorządom szkolnym, które chętnie podejmą się konkretnej pracy. W tym wypadku nauczycielowi i kierownikowi szkoły pozostanie jedynie kontrola.

Co się tyczy nagminnego zjawiska szczupłości uczniowskich i rodzicielskich kieszeni — kwestja ta może odbić się jedynie na wynikach cyfrowych S. K. O., nigdy zaś na jej celowości i pedagogicznem znaczeniu. W czasach dzisiejszych szkoły z pewnością nie uzbierają zawrotnych sum, uczeń zaś po maturze nie stanie się kapitalistą, wyjdzie jednak w świat z wyrobionem przyzwyczajeniem do życia w ramach budżetu, uświadomiony pod względem swoich obowiązków obywatelskich, zamiłowany do ładu i porządku, z wygimnastykowaną wolą i wytrwałością w raz powziętych zamiarach. Wartości te wybiegną daleko za próg szkolny, chroniąc przyszłego obywatela od różnych trudności życiowych oraz dając mu w rękę oszczędności tak bardzo potrzebne w życiu dzisiejszej młodzieży. — Trzeba zaznaczyć, że o ile naogół nauczyciel bardzo często spotyka się ze sprzeciwem rodziców w drażliwych kwestjach przeróżnych składek, to jednak zaprowadzenie S. K. O. spotka się z pewnością z uznaniem kół rodzicielskich we wszystkich sferach społeczeństwa. Troską bowiem każdego domu jest niedocenianie przez dzieci pracy zarobkowej rodziców, marnowanie przez nich ubrania, obuwia i przyborów szkolnych. Przyzwyczajenie do oszczędzania wpojone w szkole, nietylko odbije się na całokształcie charakteru ucznia i jego ustosunkowania się do wartości pieniądza, lecz również wyrobi w nim większe poszanowanie zarówno dla cudzej własności, jak i dla przedmiotu osobistego użytku.

Jak więc widzimy, rozwój idei oszczędnictwa wywiera ze wszechmiar dodatni wpływ wychowawczy na charakter młodocianych jednostek, które najbardziej tego wpływu potrzebują. P. K. O. na każde żądanie zarówno listowne, jak bezpośrednie dostarcza niezwłocznie bezpłatnie całego materjału propagandowego i kancelaryjnego oraz udziela szczegółowych rad i wskazówek. Jesteśmy przekonani, że zapoczątkowana przez tę instytucję na terenie szkół praca, wyda jaknajpiękniejsze rezultaty.

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

Z życia Sekcji

WALNE ZGROMADZENIE SEKCJI WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI.

Walne Zgromadzenie Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli odbędzie się dn. 27 września r. b. o godz. 18-ej. Prządek dzienny obejmie:

1) Zagajenie;
2) Odczytanie protokułu z poprzedniego zebrania;
3) Sprawozdanie z dotychczasowej działalności Zarządu;
4) Program pracy, dyskusja;
5) Wybór Zarządu;
6) Wolne wnioski.

Po skończonej części oficjalnej zebrania p. d-r Helena Millerówna wygłosi odczyt p. t. „Środowisko społeczne i jego znaczenie".

INFORMACJA

Posiedzenia Zarządu Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli Związku Nauczycielstwa Polskiego odbywają się we wtorek każdego tygodnia o g. 18 w lokalu Z. N. P. przy ul. Wybrzeże Kościuszkowskie 35 — wejście od ul. Dobrej 6.

Do numeru niniejszego załączamy jako dodatek bezpłatny „Wierszyki jesienne" pióra p. Marji Łaszczukówny, kierowniczki przedszkola.

O „PŁOMYKU" i „PŁOMYCZKU"

TYGODNIKACH ILUSTROWANYCH DLA DZIECI i MŁODZIEŻY

Wszyscy przyjaciele i sympatycy prasy „płomykowej" zainteresują się zapewne faktem, że wydawnictwa te, mimo panującego kryzysu, przystępują do pracy na większą skalę i podnoszą

nakład do 400 tysięcy egzemplarzy

Niebywały ten na nasze stosunki rozmach został spowodowany koniecznością dotarcia do wszystkich szkół, co zostanie uskutecznione tem łatwiej, że wydawca obu pism, t. j. Związek Nauczycielstwa Polskiego, nie dąży do zysków i

obniża cenę prenumeraty do minimum.

Obecnie za 90 gr. miesięcznie dziecko może otrzymać „PŁOMYCZEK", a za 1 zł. 10 gr. „PŁOMYK"

(dawniej 1.20 zł. i 1.50 zł.)

Jeżeli zaś dziecko będzie prenumerowało pisemka te w swej szkole zapłaci za „Płomyczek" tylko 60 gr. zaś za „Płomyk" tylko 84 gr. miesięcznie.

Do każdego numeru „Płomyka" jest dodawany dodatek powieściowy, prócz tego szkoły, gdzie znajduje się przynajmniej 5 prenumeratorów, otrzymują bezpłatne wydawnictwa: „Szkolną Gazetkę Ścienną", wychodzącą co tydzień. Nauczyciel, prenumerując w swej klasie 10 egzemplarzy „Płomyczka" lub 5 egzemplarzy „Płomyka" otrzymuje 1 egzemplarz danego pisemka bezpłatnie. Przy 15 egzemplarzach szkoła otrzymuje bezpłatnie co miesiąc „Ilustrację Szkolną".

W związku ze zwiększeniem nakładu zostały przeprowadzone zmiany techniczne. Obecnie „Płomyk" i „Płomyczek" są wykonywane techniką rotograwiurową. Zapewnia to obok szybkości druku, wielkie możliwości wydobycia efektów ilustracyjnych przedewszystkiem z fotografji i fotomontażów.

Jedną z najważniejszych zmian technicznych jest też zmiana typu czcionek, używanych do drukowania obu pism. Druk jest obecnie tłusty, żeby nie psuł oczu dziecka.

Poza zmianami technicznemi, przeprowadzono też szereg zmian redakcyjnych. Każdy numer będzie tworzyć pewną całość, związaną logicznie z aktualnemi przeżyciami dziecka szkolnego.

Przytem drukowanie na maszynie rotacyjnej pozwoli na bliższe niż dawniej podejście do aktualności.

Zresztą wypadki zewnętrzne z ostatnich dni, kronika i t. p. znajdą żywe odzwierciadlenie w specjalnie na to przeznaczonej „Szkolnej Gazetce Ściennej".

Ciekawą reformą jest wydzielenie powieści w osobny dodatek, co pozwoli na utworzenie osobnej bibljoteczki powieściowej, a także podział rocznika na trzy tomy, stanowiące odrębne całości. Zwłaszcza ta ostatnia zmiana jest doniosłą, gdyż pozwala dzieciom na korzystanie z prenumeraty zbiorowej — trójkami i podzielenie się numerami przy końcu roku, przyczem każde otrzyma jeden tom. Oczywiście, że uprzednio każde z nich czyta całość. Przy takiej zbiorowej prenumeracie przez szkołę, każde dziecko wpłaca tygodniowo tylko 5 gr. za „Płomyczek", a 7 gr. za „Płomyk". Jakie ma to znaczenie dla dziatwy mniej zamożnej nie trzeba podkreślać.

W dodatku powieściowym dano „Pamiętnik Braci Adamowiczów" z ich przelotu przez Atlantyk.

Ciekawe i utrzymane (zwłaszcza w „Płomyczku") w wesołym tonie artykuły, pasjonujący malców pamiętnik bohaterów Atlantyku oraz stojąca na wysokim artystycznym poziomie szata zewnętrzna wydawnictw, czynią z „Płomyka" i „Płomyczka" bardzo wartościowych przyjaciół naszej dziatwy.

Redakcje wydawnictw „Płomyczka", „Płomyka", „Ściennej Gazetki Szkolnej", „Ilustracji Szkolnej" mieszczą się w Warszawie w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego przy ul. Dobrej 6 — 8. Konto P. K. O. 435.

Prenumeratorzy warszawscy są obsługiwani przez sklep „Płomyczka" i „Płomyka" przy ul. Świętokrzyskiej 18. W sklepie tym nabywać można gry i zabawy dziecięce po bardzo niskich cenach.